

VALFRIDES BARÃO JUNIOR

CULTURA CORPORAL E SUBJETIVIDADE

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, do Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

ORIENTADOR: MS. FABIANO ANTONIO DOS SANTOS

DEDICATÓRIA

Dedico esses esforços ao meu pai ausente,
por seu exemplo de marido, de homem, de
luta e de vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de efetuar agradecimentos à minha família pelo apoio e compreensão durante todos esses anos. Em especial, à minha mãe com seu exemplo de luta e dedicação, à minha irmã Rita por nunca ter se ausentado quando precisei, ao amigo Fabiano por todo carinho e preocupação comigo e à Cassiana por ter sido a minha luz nas horas mais difíceis e meu ímpeto dos momentos mais felizes.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
1 INTRODUÇÃO	1
2 APRECIÇÕES EM TORNO DE UMA TEORIA MATERIALISTA DA SUBJETIVIDADE	8
3 A CULTURA CORPORAL E A SUBJETIVIDADE	25
3.1 O QUE É CULTURA CORPORAL	27
3.2 A CULTURA CORPORAL E A RELAÇÃO COM SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	31
3.3 CULTURA CORPORAL E SUBJETIVIDADE	36
4 CONCLUSÃO	48
5 REFERÊNCIAS	52
6 REFERÊNCIAS CONSULTADAS	54

RESUMO

O presente estudo está situado no campo das pesquisas sociais em Educação/Educação Física, o qual é vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Constitui-se em uma pesquisa qualitativa realizada através de uma revisão bibliográfica. Tem como objetivos: delinear o entendimento da perspectiva criada em torno da subjetividade através da análise das produções teóricas ligadas à corrente do materialismo histórico-dialético; situar como a cultura corporal, através das discussões que a envolve, contribui para a percepção da subjetividade e, conseqüentemente, para o resgate da consciência crítica em sua totalidade; evidenciar a relação entre a subjetividade e as relações sociais estabelecidas na atual sociedade. Perspectivas estas que visam dar conta de investigar quais as possibilidades que a cultura corporal aponta para o trato da subjetividade dos educandos inseridos nas aulas de Educação Física escolar. Ao desdobrar esta problemática, as questões norteadoras a serem respondidas são: a) Como se constituem as relações sociais no modo de produção capitalista? b) Como a subjetividade se estabelece frente às relações sociais de produção? c) Quais as implicações para o materialismo histórico-dialético diante da subjetividade? d) Quais os pressupostos da cultura corporal? e) Que relações esta concepção estabelece com o materialismo histórico-dialético? f) A que críticas está sujeita a cultura corporal com relação a subjetividade? g) Como ela lida com a subjetividade dos alunos? Nesse sentido, para o desenvolvimento dessas reflexões o estudo possui como referencial teórico o materialismo histórico-dialético. Como conclusão principal deste estudo há a valorização em torno da preocupação com a subjetividade humana no seio da cultura corporal a partir de um melhor entendimento desta concepção e da perspectiva materialista da subjetividade, evidenciando a constituição da dimensão subjetiva no interior das relações sociais.

Palavras-chave: Subjetividade; Cultura corporal; Materialismo histórico-dialético.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se localiza no campo das pesquisas sociais em educação, na esfera particular da Educação Física, sendo vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná.

Tenho como objetivos: delinear o entendimento da perspectiva criada em torno da subjetividade através da análise das produções teóricas ligadas à corrente do materialismo histórico-dialético; situar como a cultura corporal, através das discussões que a envolve, contribui para a percepção da subjetividade e, conseqüentemente, para o resgate da consciência crítica em sua totalidade; evidenciar a relação entre a subjetividade e as relações sociais estabelecidas na atual sociedade.

A realização deste estudo foi motivada, inicialmente, por ser a continuidade de um processo de formação que me possibilitou a visão da importância essencial do papel educativo como parte de um movimento rumo à transformação social. Devo, também, assumir o aspecto de que com esta pesquisa vislumbro o desencadeamento de reflexões a partir de uma problemática advinda das relações com a realidade concreta (tendo em mente que todo problema é de ordem prática). Por fim, aponto a pouca reflexão sistematizada existente na literatura, tanto no âmbito da cultura corporal quanto nos pressupostos teóricos que a fundamentam com relação à subjetividade.

Perspectivas que surgiram (como já postulado) a partir das experiências encontradas concretamente em minha atuação docente materializada em um *lócus* formal de ensino. Neste contexto, no intuito de suscitar pensamentos sobre a realidade social através de ações sustentadas na concepção da cultura corporal, foi impelida a preocupação do sentido que os alunos tomam do processo, portanto, de que forma as significações objetivas criadas pela consciência social incidem na sua individualidade, de que maneira se apropriam do conhecimento, quais as relações que estabelecem, como alcançar e respeitar os infindáveis interesses e expectativas particulares, entre outras.

Situação que ganhou abrangência ao me defrontar com um movimento que faz do indivíduo que contempla em sua ação educativa as proposições do marxismo¹, como “[...] o limitado adepto de um ‘determinismo sociológico’ que concebe os indivíduos como produzidos em série por suas condições de existência, um ‘fanático social’ que imagina fazer a felicidade dos homens por intermédio da ‘supressão do indivíduo’” (SÉVE, 1989, p. 147). Portanto, é como se o sujeito em seu elemento mais singular, na sua subjetividade, fosse algo sem relevância, posto em esquecimento por uma forma de pensar que somente consideraria os aspectos objetivos, em outros termos, a sociedade e suas formas de produção.

Somado a isso, vejo que o conceito criado em torno da subjetividade, por vezes toma caminhos muito abstratos, distantes de uma compreensão e possível definição, assumindo uma significação latente, o que é visto incutido no seu uso indiscriminado, isto é, não são poucas as situações em que ouvimos que algo ‘é subjetivo’, normalmente quando as ações individuais são de difícil esclarecimento. Desta situação, percebo como resultado uma posição praticamente inerte ou abstenção por parte das mais diversas correntes do pensamento frente o trato da questão da subjetividade (DORAY; SILVEIRA, 1989).

Embate esse que me leva ao seguinte problema investigativo: quais as possibilidades que a cultura corporal, segundo o Coletivo de Autores, aponta para o trato da subjetividade dos educandos inseridos nas aulas de Educação Física escolar?

Ao levar em frente esta problemática, tenho como questões norteadoras a serem respondidas neste estudo: a) Como se constituem as relações sociais no modo de produção capitalista? b) Como a subjetividade se estabelece frente às relações sociais de produção? c) Quais as implicações para o materialismo histórico-dialético diante da subjetividade? d) Quais os pressupostos da cultura corporal? e) Que relações esta concepção estabelece com o materialismo histórico-dialético? f) A que críticas está sujeita

¹ No campo da Educação Física escolar refiro-me a quem é adepto da cultura corporal.

a cultura corporal com relação a subjetividade? g) Como ela lida com a subjetividade dos alunos?

Tendo em vista os desafios e a complexidade dos processos sociais (em especial a busca pela investigação das relações subjetivas), ilustro que esta pesquisa se norteia para um nível de realidade que não pode ser quantificado. Em outros termos, “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22), o que vem a caracterizar o presente estudo pelo uso de uma metodologia qualitativa.

Desse modo, foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de pensar a produção encontrada diante da subjetividade e suas relações com a cultura corporal, no intuito de entender os caminhos vislumbrados e indicar as possibilidades desveladas. Assim, concordando com a autora Minayo (1994), vejo que este tipo de estudo “nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área do conhecimento” (p. 52), visando “[...] criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido” (*id.*).

Não terei como intenção através desta investigação formular conceitos ou propor leis em torno do objeto de estudo, acreditando que Marx ao desenvolver suas concepções não pretendia absolutamente “[...] constituir um modelo de ‘sociedade em geral’, mas, na verdade, propor-nos a rede teórica de relações e procedimentos através da qual é possível, por meio de um esforço sempre concreto, pensar racionalmente uma formação social singular” (SÉVE, 1989, p. 175-176).

Nesse sentido, tenho em mente que minhas reflexões partem de uma ordem social circunscrita por irreconciliáveis antagonismos estruturais inerentes às relações de produção capitalistas. Apontando para tais disparates, Li² *apud* Mészáros (2005) ilustra que o Relatório sobre o Desenvolvimento Humano das Nações Unidas indica que “[...] o 1% mais rico do mundo auferir tanta renda quanto os 57% mais pobres [...] Em 1999-

² LI, M. *After Neoliberalism: Empire, Social Democracy, or Socialism?* Monthly Review, January 2004, p. 21.

2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos” (p. 73).

Em decorrência do funcionamento desta socialidade capitalista, creio que estamos situados em meio a processos, relações e produções não harmônicos. Assim, frente aos conflitos e contradições presentes, atento para o fato de que a prática pedagógica da escola não é neutra, ela sempre representará comprometimentos políticos e ideológicos, cumprindo uma função específica em seu meio social (SAVIANI, 2003).

Expondo tal papel, Mészáros (2005) descreve que “se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo [...] para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas” (p. 15-16). Portanto, gostaria de deixar claro o meu entendimento de que a opção daquilo que vai ser ‘revelado’³ na escola ou não, expressa um dado projeto de sociedade.

Então, perspectivando a relevância social dos conteúdos⁴, percebo a sua desvalorização em propostas e formas de ensino que balizam-se nos conhecimentos ‘necessários à vida em sociedade’, com sua gradação lógica, mecânica e repetitiva, sob uma educação rigorosamente técnica que apenas instrui, que afasta questionamentos e evita reflexões sobre a sua intencionalidade e sua significação humana e social. Enfim, de maneira geral, buscou-se planejar o ensino de modo que as interferências subjetivas e objetivas não pudessem por em risco sua eficiência. Entendo, assim, que a consciência dos condicionantes históricos-sociais presentes na educação está ausente no processo de aprendizagem dos educandos (SAVIANI, 2003).

Em tal caminho, concordando que a Educação Física não está à margem dessa perspectiva do sistema educacional e acreditando que “[...] uma teoria, um método, uma proposta não devem ser avaliados em si mesmos, mas nas conseqüências que produziram

³ Nos diferentes conteúdos, no seu trato metodológico e sua relevância social, na organização escolar, nas relações entre os sujeitos escolares (professores, alunos, funcionários e outros agentes), na comunidade escolar, na estruturação do sistema de ensino, nas políticas educativas e seu financiamento, entre outras inúmeras situações.

⁴ O vínculo dos mesmos frente à explicação da realidade encontrada.

historicamente” (SAVIANI, 2003, p. 67), vejo que esta disciplina inspirou em suas práticas corporais uma série de concepções fortemente divagadas na sociedade, contribuindo historicamente com a defesa dos interesses da classe no poder (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em consonância com Mészáros (2005), creio que “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (p. 44). Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo da educação, “trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (*id.*). Neste rumo, sob a lógica da organização social inerente ao modo de produção capitalista, visualizo que os sujeitos, a partir dessas inúmeras relações e situações enfrentadas, devem assumir preceitos globais como indiscutíveis limites individuais.

Começo aqui a pensar, no que se norteia ao tema da subjetividade, como o ser humano constrói um sentido para sua própria existência individual a partir dos projetos aos quais o rodeiam, tendo sob meu horizonte que ao mesmo tempo em que há o movimento histórico de construção de sua materialidade corpórea, através da transformação da natureza, os indivíduos se constituem da mesma forma (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse entendimento, é necessário elencar que a história da humanidade tem se caracterizado por um processo de apropriação subjetiva da realidade, o qual ocorre por meio de símbolos, conhecimentos e representações, ou seja, por formas específicas de mediação com o mundo social que acabam consubstanciando-se na criação de objetivações pelos sujeitos (produtos gerados a partir dessas relações ou de sua transformação) (MAZZEU, 1998).

Portanto, a subjetividade é pensada no presente estudo não como posta naturalmente, como uma essência interior alheia à construção histórica da sociedade, mas, de modo contrário, é concebida em sua estruturação na e pela prática (SILVEIRA, 1989).

Nestes termos, ao pensar na esfera da subjetividade, posso realçar Doray e Silveira (1989), ao recordar que “[...] a objetividade na história é impensável sem uma íntima correspondência com a subjetividade. Não há objeto sem sujeito, assim como não há sujeito sem objeto” (p. 12). Assim, as objetivações e as subjetivações provenientes do processo histórico são compreendidas como dimensões fundamentais que fazem da práxis histórica uma práxis humana.

Com relação a esse aspecto, é importante valorizar a postura de Mészáros (2005), o qual acredita que vivemos “sob condições de uma desumanizante alienação⁵ e de uma subversão fetichista⁶ do real estado de coisas dentro da consciência [...] porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo” (p. 59). O mesmo autor faz referência a Marx sobre sua concepção de que a humanidade necessita modificar por completo as condições existenciais no que condiz às esferas de produção e política, o que, conseqüentemente, contemplaria todo o seu modo de ser.

Em tal configuração, todo educador, tendo como seu norte uma prática transformadora e emancipatória, que pretenda propiciar realizações que determinem claramente a realidade contraditória pela qual transitamos, necessita atentar para o fato de que nenhum sujeito deixa de viver sem uma representação do mundo onde vive, a qual oferece uma imagem de si e condiciona as atitudes que virão. No entanto, quando através de uma reflexão crítica chega a revelar a si mesmo as fontes até então desconhecidas desta representação, pode ocorrer um tipo de cisão, um reordenamento de suas ações posteriores (BERTRAND, 1989).

Desse modo, esta ‘descoberta’ lhe confere efeitos práticos, transformando-o por meio deste saber. Sob essa concepção, acreditando que a Educação Física escolar precisa

⁵ No sentido do indivíduo estar alheio (não se apropriar) em relação ao produto de seu trabalho e da sua própria atividade, e, em um plano mais amplo, dele próprio.

⁶ Se faz alusão à transferência para o objeto das forças, dos poderes criados e investidos na e pela atividade humana, ou seja, é como se os atributos provenientes de determinado objeto se apresentassem frente ao homem não como produto de suas próprias relações, e sim, como inerentes do mesmo.

ofertar conhecimentos para que os educandos possam intervir frente às suas condições de existência na sociedade, creio que a ação pedagógica deve proporcionar meios que demonstrem e ressaltem os conflitos e as contradições presentes na estrutura social, a realidade complexa em que vivem e as relações favorecidas pelas condições de produção, possibilitando a sistematização crítica de percepções, representações e conceitos elementares trazidos pelos alunos, em direção à elaboração de explicações, generalizações e sínteses cada vez mais conscientes e consistentes em torno de seu contexto mais amplo. Em suma, indicando a estes a linha da superação possível a partir da dialética materialista e do projeto revolucionário, vivenciando, para tal, os elementos da cultura corporal.

Assim, este estudo possui como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, desenvolvendo as reflexões a partir deste método preconizado por Marx, o qual segundo Santos (2006), “[...] parte da concepção material das coisas, rompendo com os teóricos idealistas, que acreditavam ser o homem fruto de sua consciência. Ao contrário, para Marx, o ser humano é fruto não de sua consciência, mas sim do meio em que vive” (p. 18).

Objetivando percorrer o caminho necessário à melhor compreensão do problema investigativo, desenvolvo o trabalho em torno de 2 capítulos. Busco no Capítulo 1 estabelecer as relações entre a subjetividade e a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Após isso, no segundo Capítulo, viso estruturar os apontamentos da proposta da cultura corporal, relacioná-los com seus pressupostos teórico-metodológicos, elencar as considerações contrárias a essa concepção e, ao final, investigar quais as relações entre a cultura corporal e a subjetividade.

2 APRECIÇÕES EM TORNO DE UMA TEORIA MATERIALISTA DA SUBJETIVIDADE

A contraponto de que muitos pensam, a questão da subjetividade é central no pensamento de Marx. Segundo Saviani (2004), esta preocupação se faz presente “[...] desde suas primeiras reflexões até as formulações mais amadurecidas expressas nas notas que preparam a obra sistemática d’ O capital” (p. 22). Assim, o caminho que busco trilhar a partir de agora vislumbra entender como em Marx a perspectiva da subjetividade se presencia.

Nesse sentido, é necessário valorizar, inicialmente, que a existência humana não é compreendida como uma oferta da natureza, mas sim como fruto da atividade dos próprios homens. Ao contrário de outros animais que se adaptam à natureza, o homem adapta esta a si, ou seja, a transforma em acordo com suas necessidades, sendo isto realizado através do trabalho (SAVIANI, 2004). Portanto, “[...] é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana” (*ibid.*, p. 28).

Essa concepção de essência humana distancia-se de um caráter metafísico, abstrato, que viria a se contrapor ao existir histórico e social humano. Aí se encontra a definição de homem como o complexo das relações sociais, nas palavras do próprio Marx (1987): “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais” (p. 13). Desse modo, é sobre esta asserção que se encerra a síntese das reflexões e pensamentos que circunscrevem uma perspectiva marxiana da subjetividade (SAVIANI, 2004).

Situação que aponta, então, para o entendimento de que o indivíduo humano só efetivamente se torna homem quando “[...] assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e idéias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” (MARKUS⁷ *apud* SAVIANI,

⁷ MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

2004, p. 46). Nesta relação do homem com a natureza, portanto, na atividade prática é que “[...] se constitui o processo de subjetivação do homem ao qual corresponde o processo de objetivação da natureza” (SILVEIRA, 1989, p. 46).

Assim, tendo em vista essa concepção de essência humana, acredito que podemos compreender a subjetividade como o campo que

[...] engloba o conjunto dos processos pelos quais o indivíduo, em íntimo contato com as estruturas simbólicas da cultura humana, tenta assumir e abrir um acesso à forma genérica de seu ser. Dizer isto, é, inicialmente dizer que os indivíduos humanos são atravessados por uma contradição estrutural principal [...] é a contradição entre a sua forma natural (seu corpo próprio, com os programas biológicos que nele se realizam, suas capacidades concretas, sua duração de vida própria, etc.) e sua forma genérica essencial, aquela que resulta do fato de que sua existência realiza relações sociais (DORAY, 1989, p. 99).

Nesse rumo, Séve (1989) desvela que graças a objetivação observada, às relações sociais, foi possível ampliar as capacidades humanas, sendo que sua base de transmissão não está, portanto, inscrita num programa psíquico no indivíduo, mas se encontra socialmente descentrado em relação a ele e é devido à sua apropriação parcial, mediada pelos outros sujeitos, que ele se individualiza humanamente. Eis porque a vida humana não é feita de simples condutas genéricas que relacionam o ser humano com a natureza, mas sim de “[...] atos pessoais mediados, até em seus níveis mais íntimos, por todo um mundo social” (*ibid.*, p. 155).

Sob tal afirmação, em consonância com este autor, percebo que podemos, ainda, ‘cair’ recorrentemente no inevitável dilema do debate, sempre reiniciado, em torno do biológico e do social no indivíduo, ao passo que lanço mão do seguinte questionamento: “será necessário repetir que, naturalmente, não existe uma única atividade psíquica que não dependa, em algum sentido, da neurofisiologia e até mesmo da biologia molecular?” (*ibid.*, p. 160). E daí a precedência do biológico sobre o social?

Entretanto, em resposta, vejo que é conceptível que o indivíduo tem como suporte a individualidade biológica (por exemplo, o que é inerente à ‘natureza humana’, como ser sexuado ou percorrer uma série finita de idades de vida), mas a característica da

humanidade é de que as capacidades historicamente adquiridas se acumulam no mundo social e não mais no organismo biológico. Séve (1989), sob este pensamento, realça que se as capacidades referentes aos seres humanos se tornaram, em síntese, diferentes das inatas dos vertebrados superiores, como a do *Homo habilis* das origens, isso ocorreu porque “[...] suas habilidades se acumularam ao longo das gerações, não mais no interior do organismo, ao ritmo ultra-lento da evolução biológica, num genoma que prescreve de antemão, em suas grandes linhas, o destino comportamental limitado do indivíduo” (p. 155), mas no seu mundo exterior, socialmente produzido por instrumentos, signos e relações sociais em expansão ilimitada, à dinâmica cada vez mais rápida da história, “[...] ultrapassando, de modo infinito, aquilo que cada indivíduo pode disso se apropriar no decorrer de sua existência (*id.*).

Como este mesmo autor ilustra,

entre os animais, mesmo o que é considerado como ‘social’ – como a ‘divisão do trabalho’ na colméia – é, no fundo, de ordem biológica – uma repartição das abelhas em classes de idade. Na humanidade desenvolvida, pelo contrário, o próprio biológico está intimamente socializado. Assim, na criança que cresceu fora do mundo humano, o cérebro se torna organicamente o de uma criança selvagem. Todo o destino histórico da humanidade provém do fato de que a base histórico-social, tomou progressivamente o lugar da base biológica, doravante reduzida ao papel de suporte (p. 161).

Então, a maneira de ser do indivíduo humano não é um invariante natural, e sim uma variável histórica, o que encaminha à perspectiva de que “não se é um indivíduo da mesma forma numa comunidade primitiva, numa sociedade, de ordens ou de classes, numa civilização sem classes” (*ibid.*, p. 155). Em cada momento histórico, o que se vê é uma formação social singular, seguida de uma formação individual correlata (SÉVE, 1989). Assim, “cada forma social traz em si a sua ‘lei de individualidade’, que é, em compensação, uma dimensão essencial dessa forma social” (*ibid.*, p. 149).

Portanto, dessas relações em sociedade, da intersubjetividade decorrente delas, parte o substrato para as formas de pensar, entender e criar expectativas sobre o mundo, o que propicia a percepção de que as próprias produções intelectuais fazem parte da realidade. Coadunando com tal afirmação, Bertrand (1989) descreve que “[...] é

impossível conceber o imaginário como irreal” (p. 34), deve-se tratá-lo como um indicador do real, ou melhor, sintoma dos processos materiais, de tal maneira, que a imaginação, além de uma construção da mente, passa a ser compreendida como um modo dos homens agirem sobre eles mesmos⁸, se revelando atuante principalmente quando a transformação da realidade se mostra impossível, em outros termos, “[...] quando os homens não conseguem mudar o mundo, ou se decepcionam com as mudanças efetuadas, é toda uma construção imaginária que se transforma e tenta se adequar às aspirações inconscientes” (*ibid.*, p. 29-30).

Continuando tal compreensão, este autor ilustra a impossibilidade de descrever a consciência dos sujeitos como um processo que ocorreria fora do mundo social em que vive. Isto é, o pensamento mais doutrinário, fantasioso ou o mais excêntrico provém tanto da realidade como o pensamento que simplesmente a retrata. Então, “as produções intelectuais não constituem um processo independente, autônomo [...] fazem parte da realidade, lhe são imanentes” (*ibid.*, p. 37).

Em tal contexto, a relação dos aspectos sociais na esfera psíquica, ou seja, no âmbito da subjetividade, é citada por Bertrand (1989), ao mencionar que, em Marx, o mundo e a sociedade vão determinar a essência do homem mesmo quando este lança mão de um recurso ilusório:

[...] se as raízes da ilusão estão no mundo real, a crítica deve visar não a ilusão, mas o mundo real que a produz [...] na impotência em que ele se acha, individualmente, para encontrar uma solução, isto é, para agir sobre este real a fim de transformá-lo, pode apenas alucinar, imaginar, aquilo que porá fim aos seus males; só pode agir sobre si mesmo, imaginar um outro mundo, uma outra vida (p. 18).

Vislumbro, dessa forma, que existe algo da ordem do psíquico nos indivíduos, mas este só se dá a partir da apreensão de uma base não psíquica. De fato, os elementos do psiquismo humano são constituídos pelo patrimônio histórico-social externo aos sujeitos (DORAY, 1989). Esse processo de subjetivação, então, “[...] é um processo de filtragem,

⁸ Uma ‘ação auto-plástica’, tão importante quanto a ‘ação alo-plástica’ (transformadora da realidade externa).

de recalque e de representação do que existe [...] resulta de uma contradição dinâmica entre o ser singular e o ser genérico” (*ibid.*, p. 103-104).

Nesse caminho, para conceber as lógicas de funcionamento e desenvolvimento das estruturas mais internas ao sujeito, próprias de sua dimensão subjetiva, tenho em mente que, inicialmente, deve-se admitir que estas não se encontram no indivíduo tomado isoladamente, mas, a contraponto, no seu exterior, no mundo social (SÉVE, 1989). Contemplando essa perspectiva, Doray (1989) coloca que “[...] a materialidade da essência humana dos indivíduos não se apresenta inicialmente como uma realidade psíquica: é formulada em termos de estruturas simbólicas e de matrizes histórico-sociais” (p. 100).

Disposto dessas considerações em torno da dialética existente acerca do indivíduo e o social, ao visualizar que a essência do homem encontra-se descentrada dele próprio, situada nesta base histórico-social, não posso deixar de compreender, portanto, que nos distintos sistemas de produção se originam as formas de pensar, categorizar, ordenar as relações entre os sujeitos e o sistema. Nesse contexto, é necessário criar o entendimento de como através das relações sociais de produção os indivíduos vão interiorizando as categorias, as representações, a compreensão de seu modo de ser enquanto sujeitos e de seus modos de viver, ou seja, como ocorre a formação/estabelecimento da sua subjetividade a partir da formação do aparelho produtivo da sociedade em que nos situamos (ROZITCHNER, 1989).

Considerando tal circunstância, reiterando o que já foi descrito anteriormente, a essência humana consiste no trabalho, em outras palavras, o homem produz, através deste, sua existência na relação com a natureza. Sob esse entendimento, vejo que no modo de produção capitalista, o trabalho que o homem encontra na sua materialidade, se mostra como um trabalho alienado, e, por consequência, a essência humana “[...] só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros homens”

(SAVIANI, 2004, p. 28). Esse fenômeno social é fundamentado e explicado pela divisão do trabalho.

Pensando nisso, ao nortear meu olhar para as formas precedentes ao capitalismo, encontro afirmações de que o indivíduo natural ou ampliado (família, tribo ou comunidade) exerce seu trabalho sobre bases diretamente naturais, sendo que sua atividade produtiva orienta-se para uma determinada forma de trabalho e de produto, delimitando, assim, sua relação com os outros (SILVEIRA, 1989).

As relações de dependência pessoal são as primeiras formas sociais, nestas a produtividade humana desenvolve-se em um âmbito restrito, os indivíduos aparecem unidos por um laço qualquer (de sangue, vínculo de dependência pessoal), como o senhor feudal e vassalo, o proprietário da terra e servo de gleba, e, assim “[...] a dominação do proprietário sobre os não proprietários pode descansar nas relações pessoais, numa espécie de comunidade” (MARX e ENGELS, 1987, p. 102).

Para que esta situação tenha-se modificado, nas condições do modo de produção capitalista, há uma separação da relação direta dos homens com a natureza, a qual ocorre sob a defesa de uma igualdade essencial dos mesmos. A partir de então, perde-se o vínculo com a terra, estando aí os homens ‘livres’ para vender a sua força de trabalho mediante um contrato (SAVIANI, 2003).

A destruição dos vínculos de dependência pessoal e o conseqüente encaminhamento a esta cisão de seu ‘cordão umbilical com a natureza’, significou ao homem “[...] que sua sobrevivência e reprodução não estão mais postas como certas [...] mas estão agora condicionadas à mediatização da mercadoria, do valor de troca, do dinheiro” (SILVEIRA, 1989, p. 44). Assim, ao passo que suas condições de produção não o são mais naturais, o trabalhador tem que se determinar frente ao capital enquanto ‘mercadoria força de trabalho’ (SILVEIRA, 1989).

Então, desse momento em diante, o trabalhador para sobreviver e se reproduzir, passa a contar unicamente com ele mesmo, isto é, “[...] com seu próprio corpo (o ‘trabalhador nu’), com suas energias, suas capacidades e habilidades [...] ‘pura

subjetividade sem objeto” (*ibid.*, p. 58-59). De maneira mais clara, “as condições de sobrevivência e reprodução do indivíduo são agora destituídas de qualquer garantia social prévia, que era constituída pelos nexos históricos de dependência pessoal. Isto significa que o indivíduo se situa agora num complexo isolamento social” (*ibid.*, p. 61).

Os produtores que somente entravam em contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho, agora, vêem que uma ‘terceira coisa’ (MARX e ENGELS, 1987) passa intermediar as relações sociais entre os diferentes sujeitos, o dinheiro. Transforma-se “[...] a dependência pessoal, que caracterizaria as formas de produção anteriores à capitalista, em uma independência pessoal fundada na dependência com relação às coisas” (SILVEIRA, 1989, p. 56).

Assim, no capitalismo, em verdade, “o poder que cada indivíduo exerce sob as riquezas sociais, o possui enquanto é proprietário de valores de troca, de dinheiro” (*ibid.*, p. 57). Nesse sentido, a propriedade dos meios de produção pertencentes ao capitalista, lhe permite instituir seu próprio objetivo e comprar o trabalho alheio, disperso, individual e integrá-los no lugar social aberto por ele (ROZITCHNER, 1989).

Surge, portanto, o trabalho assalariado, o qual acarreta um salário que não paga em absoluto o trabalho fornecido, e, no entanto, compra antecipadamente a força de trabalho, dispondo dela à sua maneira. Séve (1989) indica a presença de uma “[...] unidade contraditória do trabalho concreto, produtor de valor de uso, e do trabalho abstrato, criador de valor” (p. 168). Nesse sentido, o autor sugestiona que a análise marxiana do trabalho assalariado passa a ser o melhor ponto de partida para reflexões em torno da subjetividade.

Com relação ao indivíduo, então, é visível que seu ser subjetivo depende agora desta objetivação concedida por outro, na qual sua materialidade corpórea não é mais, como antes, um prolongamento da terra, neste momento a natureza é de outra pessoa, portanto, como um tipo de “[...] corpo estranho alheio que sorve o próprio” (ROZITCHNER, 1989, p. 120).

Nessa atividade humana, na qual está instituída a propriedade privada dos meios de produção, noto que os trabalhadores acabam não se apropriando do resultado de sua atividade vital, a energia despendida se converte em propriedade do ‘objeto’, este “[...] que rigorosamente se torna coisa no sentido de ter adquirido vida própria, um poder autônomo: o estranhamento, o alheamento” (SILVEIRA, 1989, p. 50-51). A sua subjetivação, assim, é calcada e condicionada pelo fato de sua energia vital presente na atividade não estar sendo apropriada por eles. Enfim, cada sujeito “[...] é determinado, é limitado, é, radicalmente falando, coisificado, posto pela coisa que se apropriou do que era próprio ao sujeito da atividade vital” (*id.*).

Algo como se nessas condições históricas emergisse a figura de um grande sujeito, o qual determina a existência dos outros sujeitos, estes que acabam figurando como “[...] máscaras e personificações do grande Sujeito: o capital, a mercadoria, o dinheiro, etc.” (*ibid.*, p. 47). Portanto, através disso, visualizo que o capital aparece personificado, expropriando e absorvendo todas as qualidades, a força, a vida e a própria razão dos trabalhadores, as quais são concentradas como poder de outro (ROZITCHNER, 1989).

Dessa maneira, com a estruturação do modo de produção capitalista e com o conseqüente avanço do sistema de trocas, posso dizer que passa a haver a existência dessa ‘subjetividade sem objeto’, a individualidade dos homens fica restrita a seu próprio corpo, o que é evidentemente resultado dessa separação ocorrida na história, que encaminhou o trabalhador à expropriação, ao despojamento, “[...] à subtração deste primeiro campo objetivo, agora externo, propriedade alheia do capital, que na sua origem, no entanto, enquanto corpo inorgânico, natureza externa, aparecia e era vivido como uma prolongação de seu próprio corpo” (ROZITCHNER, 1989, p. 114).

Dentro dessa concepção, no sentido destacado por Marx, remonta-se ao termo ‘alienação’ para valorizar que as circunstâncias fazem com que os indivíduos não detenham consciência de sua própria situação, ou seja, de que realmente são os sujeitos históricos do processo e que perderam essa condição ao longo do tempo (SAVIANI, 2004).

Marx esclarece que a alienação é resultado da própria história, em outros termos, o trabalhador aliena sua essência na atividade prática, isto é, na relação com a natureza (o trabalho), esta que determina as condições entre os homens que aí se afiguram, entre o operário e o não-operário (SAVIANI, 2004).

Esta alienação, então, remete necessariamente à produção material, a um plano objetivo, mas Marx acentua sua incidência no plano subjetivo, pois ela consiste, nas palavras de Saviani (2004), nos seguintes aspectos:

a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios; b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado algo externo no qual ele encontra não a sua realização mas a sua perdição, um fator de sofrimento e não de satisfação; c) em relação aos outros homens o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros, os quais, por sua vez, são alienados da vida humana (p.34).

Confirmando este entendimento, György Lukács⁹ *apud* Doray (1989) alertou para o fato que as tarefas realizadas com vistas à racionalização industrial eram executadas por meio dos sujeitos (os produtores), entretanto, acabavam por os deslocar, excluindo-os: “o homem não aparece, nem objetivamente, nem no seu comportamento com respeito ao processo de trabalho, como o verdadeiro portador deste processo” (p. 96).

Rozitchner (1989) explicita que, no capitalismo, o proprietário dos meios de produção acaba determinando com sua materialidade e seu poder a subjetividade de cada sujeito submetido a ele, é como se “[...] estivesse irradiando em presença de sua mera corporeidade, a totalidade do campo social cuja materialidade domina, e isto vai necessariamente determinar o modo que cada indivíduo se insere subjetivamente dentro deste campo” (p. 121).

Esse processo se inicia quando o capitalista aparece representando a unidade e a vontade do corpo social de trabalho, sendo que esta representação é fundamental. Assim, constrói-se uma forma mental ‘simbólica e imaginária’ de retorno à consciência da realidade vivenciada, da qual o poder coletivo da cooperação desapareceu

⁹ LUKÁCS, G. *Histoire et conscience de classe*. Paris: Messor/Éditions sociales, 1985.

(ROZITCHNER, 1989). Deste modo, “o coletivo aparece, no próprio seio da reunião dos operários conglomerados, como poder individual do capital. Aparência, visto que o poder da cooperação reside no coletivo dos trabalhadores” (*ibid.*, p. 143).

Isto ocorre porque, de acordo com Rozitchner (1989), a história do homem passou a ser a de “[...] sua expropriação e alienação terminal, de sua inclusão num sistema de dominação no qual as condições que levaram a esta dominação passam, paulatinamente, a ficar excluídas de sua consciência e de sua percepção” (p. 115). Portanto, a sua estrutura subjetiva, a sua individualidade dependerão deste mesmo processo.

Da sombra densa em que se apresentam as relações que caracterizam a sociedade capitalista, “[...] que outra coisa não é senão uma sociedade produtora de mercadorias” (SAVIANI, 2004, p. 39), a própria mercadoria produzida pelos trabalhadores assume esse caráter ao ocultar as características sociais do trabalho humano. Pensando nisso, Marx¹⁰ *apud* Saviani (2004) recorre à religião para esclarecer esse caminho:

aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias [...] chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos de trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias (p.39).

Vislumbrando o contexto produtivo em que se dispõe o trabalhador, sob a perspectiva do ‘fetichismo da mercadoria’ analisada por Marx, vejo apontamentos em torno de um duplo movimento, o qual em um primeiro momento há uma “[...] projeção sobre o objeto (ou seja, a mercadoria)” (DORAY, 1989, p. 107) e, posteriormente, há uma “[...] introjeção do objeto” (*id.*), em outros termos, ocorre um tipo de reflexo sobre os homens, pois o objeto retorna sobre estes sujeitos dotado de seus poderes, valências e características, o que se consubstancia de tal maneira que essas qualidades lhes aparecem não mais como efeito e criação de suas próprias atividades e energias investidas inicialmente, mas sim como procedentes unicamente do objeto, cabendo a eles curvar-se diante desta ‘coisa’.

¹⁰ MARX, K. **O capital**. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

O desenvolvimento que leva ao ‘fetichismo da mercadoria’ também é um processo que deturpa a capacidade de significar o que os próprios homens criaram no decorrer da história e que, no final, implica uma transformação da subjetividade, “[...] do campo de simbolização, da fantasia do pensar e do exercício e organização de nosso próprio corpo” (ROZITCHNER, 1989, p. 124). Assim, as mercadorias, enquanto fetiches, necessariamente precisam de um ‘ser-homem fetichista’, aquele que ao olhar ao seu redor vê fetiches sem sabê-los, porque estes já fazem parte por completo de sua realidade.

Coadunando com a perspectiva acima, Rozitchner (1989) reflete, ainda, que se sob às vistas dos indivíduos já não se percebe mais nada, é porque o homem encara que seu corpo, sua materialidade e individualidade persistem em sua totalidade, inteiros e ‘redondos’ frente a cada um, o que, então, propicia o entendimento de que “a desintegração de que falamos não se vê” (p. 142).

Portanto, o gesto que a mercadoria nos faz com referência a seu próprio ser, indica uma menção à atividade subjetiva presente nesta relação, isto porque “[...] são os sujeitos que a intercambiam que lêem nas mercadorias, mas não entendem o que eles mesmos, enquanto processo social-individual, incluíram nelas como objetivação de suas qualidades subjetivas” (*ibid.*, p. 130).

Enfim, o ‘fetichismo da mercadoria’ passa a ser uma determinação que diz respeito a todos, atingindo-os não apenas externamente. Deste modo, Silveira (1989) retrata que “a sujeição ao fetichismo nos envolve de modo mais profundo, faz parte mesmo de nossa própria estruturação psíquica” (p. 74).

O interesse dessa análise, do ponto de vista da subjetividade, situa-se exatamente nessa leitura objetiva de um processo que nada mais é do que o produto da história, da relação dos homens entre si e com a natureza, mas que “[...] muito antes dos homens poderem tomar consciência do fato de que esses resultados emanam de suas próprias relações sociais, já se apagaram os rastros de sua própria história” (*ibid.*, p. 69).

Inserido nesta concepção, o intuito de Marx foi de colocar em destaque esta função muda dos objetos que acaba legitimando a contradição real, sendo que, para isso,

efetivamente procurou ler esse mecanismo que se objetiva neles, silenciando a fonte de sentido, o trabalho dos indivíduos que produziu esses objetos como mercadorias (ROZITCHNER, 1989).

O que vejo, de fato, é a ênfase dada por Marx na transformação subjetiva do trabalhador, a qual permite a existência de uma representação do mundo real que ratifica essa “[...] distância entre os poderes do corpo individual e o sistema de produção” (*ibid.*, p. 142), isto é, uma metamorfose da estrutura individual a partir de uma organização despótica interiorizada em seu pensamento.

Na opinião de Rozitchner (1989), Marx acentua “[...] este lugar subjetivo da representação, o modo como se organiza a compreensão deste processo na cabeça de cada operário e sem a qual não haveria dominação acabada e eficaz” (p. 142-143), portanto, tenta compreender a demanda pela ocorrência desse mundo imaginário-real dos homens, desse “[...] mundo místico, cheio de magia e fantasmagoria” (*ibid.*, p. 135).

Rozitchner (1989) ainda expõe que

não existe um poder dominante externo que ao mesmo tempo não produza, para poder exercer-se como tal, a desintegração do poder individual do qual resultará a submissão coletiva. Cada homem deve se converter no lugar de uma dependência com seu componente imaginário, racional e corporal. O que significa que: o poder do capital se produz extraindo e convertendo os poderes do corpo socializado dos homens em poderes próprios do capital. Para obter isto, este poder teve que desintegrar realmente, qualidade por qualidade, esse poder do corpo individual e concentrá-lo como algo alheio e externo (p. 142).

Em síntese, cada forma social necessita de uma forma de percepção que lhe serve de fundamento na subjetividade dos sujeitos, assim, a estrutura individual dos homens deve ser posta em jogo a todo momento. Nesse rumo, é importante ter em vista que “[...] todo sistema de produção aparecerá como um sistema produtor de homens” (*ibid.*, p. 118).

Então, o que deve ser explicado é como esta primeira unidade natural tenha se transformado ao longo da história e apareça agora como uma contradição entre as condições subjetivas do trabalhador e as condições objetivas separadas dele. Isto é, onde o homem se defronta “[...] enquanto trabalhador assalariado com a matéria prima, os

instrumentos, a terra e os meios de subsistência – antes subsumidos na sua relação imediata com a terra – como algo que não lhe pertence, que aparece radicalmente separado dele” (*ibid.*, p. 113-114).

Marx acaba, assim, tentando dar conta não somente de como foi historicamente expropriado o trabalhador, que culmina no sistema capitalista, coloca em perspectiva também, ao mesmo tempo, essa forma simbólica que adquire o poder de ocultar seu próprio fundamento nas forças das quais se apropria, essa alienação que suspende, que evita a identificação do que em verdade ocorre (ROZITCHNER, 1989).

Por conseguinte, vê que a pobreza do trabalhador não se reduz em uma pobreza apenas material, mas sim, com sua ênfase redundando no “[...] empobrecimento de seu ‘mundo interior’” (MARX¹¹ *apud* SILVEIRA, 1989, p. 49), então, “[...] quanto mais o trabalhador se gasta trabalhando, tão mais poderoso se torna o mundo objetivo alheio que ele cria frente a si, tão mais pobre se torna ele mesmo [...] tanto menos ele pertence a si mesmo” (*id.*), isto é, a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta da desvalorização do mundo dos homens.

Assim, o progresso da humanidade se efetuou, e continua a se efetuar, por meio do mais terrível desperdício de indivíduos. Pensando nisso, Séve (1989) mostra que mais do que qualquer outra, “[...] a lei do lucro capitalista mobilizou toda engenhosidade humana a serviço da produção dos bens, pouco lhe importando a forma pela qual se produzem os homens, a não ser no que diz respeito à sua adaptação às necessidades da reprodução do sistema” (p. 177). O que se encontra, é que mesmo sob a suposição de uma livre individualidade construída na defesa do capitalismo¹², em um mundo em que a dominação do dinheiro-capital consigna tantos progressos destrutivos e liberdades frustrantes, há a saliência da “[...] universalidade abstrata de indivíduos que amiúde são mais desenraizados que emancipados, mais atomizados que autônomos” (*ibid.*, p. 170). A

¹¹ MARX, K. *Misère de la Philosophie*. Paris: Editions sociales, 1972.

¹² O que na atualidade parece difundir-se de modo mais rápido.

possibilidade do desenvolvimento integral da individualidade parece, pelo contrário, perder-se nas piores decomposições de suas formas alienadas.

Então, nas relações do trabalho alienado, cada sujeito acaba enxergando o outro de acordo com a forma pela qual é visto e se encontra enquanto trabalhador, um tipo de ‘critério mercantil’ que acaba ocupando todas as relações inter-humanas, ou seja, “[...] sob as condições do capital, o trabalhador se determina, enquanto tal, apenas como força de trabalho, como mercadoria” (SILVEIRA, 1989, p. 62). O que há, na realidade, é um entorpecimento dos sentidos, “esta alienação de todos os sentidos, essa redução a um único sentido: o sentido do ter, e esse encolhimento do ser ao ter” (*ibid.*, p. 48), marcando profundamente a subjetividade dos trabalhadores.

Afinal, acredito que podemos até caminhar entre a ilusão de que as práticas alienadas se resumem aos indivíduos que as manifestam conscientemente, aliviando nossas consciências ao designá-las aos outros, mas não eliminamos o fato de que, sob as condições do capitalismo, estamos todos submetidos à essa mesma lógica (SILVEIRA, 1989).

Como indica Silveira (1989), consentindo com o que foi discutido anteriormente, os aspectos correlatos à subjetividade são de sobremaneira “articulados a uma dimensão objetiva da realidade social” (p. 72). O próprio autor esclarece que “[...] os processos de subjetivação respondem aos processos de objetivação, que a uma objetivação estranhada (coisificação) corresponde uma subjetivação alienada” (*ibid.*, p. 50).

No entanto, mesmo inseridos nestas condições objetivas que lhes norteiam para esse ‘fim da história’¹³, percebemos que ainda reside esperança no pensar de muitos, aos quais uma sociedade equalizada é passível de construção. Nesse sentido, como explicar que em meio a tantas contradições, a mecanismos geradores de alienação e fetiches, haja ainda militância, construam-se atitudes e pensamentos como o do próprio Marx, isto é, que vão contra toda uma esfera de relações estabelecidas através de critérios fortemente arraigados pelo sistema de produção capitalista. Assim, surge um paradoxo, uma reflexão

¹³ Ou seja, para o fato de que não há outra alternativa viável para além do capital.

que aponta para a falta de “[...] consideração desta raiz subjetiva e imaginária da emancipação, que consegue se articular no real precisamente através do simbólico” (BERTRAND, 1989, p. 28-29), sendo “[...] o gozo no plano imaginário daquilo que pode ser esperado como uma realidade vindoura” (*id.*).

A partir desse entendimento surge a idéia de que os produtos/derivações de tal moldamento na dimensão corpórea e na subjetividade dos indivíduos, acabam resultando em uma dialética conflitiva entre “uma dimensão internalizada do sujeitamento” (SILVEIRA, 1989, p. 69) e outra dimensão contrária, cuja tendência “[...] apontaria na direção da subversão desse sujeitamento, ou seja, a existência mesma – ainda que recalcada, reprimida, inibida, sufocada – de condições internas que tornam possível o indivíduo determinar-se como sujeito” (*id.*).

Portanto, mesmo que este conflito ocorra às dobras das condições reais do capitalismo, se denotarmos que “[...] a apropriação psicológica das formas sociais não é uma mera interiorização das necessidades objetivas, mas uma elaboração, por parte do sujeito, do seu campo de possíveis, dentro daquilo que lhe é oferecido” (CLOT, 1989, p. 189), com efeito, acreditando que devemos perceber e valorizar que a objetividade das relações não consiste em simples circunstâncias condicionantes, compreendo que captaremos o formidável apelo de re-apropriação subjetiva do trabalho humano, o qual podemos “[...] ler através da mitologia operária e que desempenhou um papel decisivo no advento de uma consciência de classe nova, durante a revolução industrial” (DORAY, 1989, p. 96).

Neste contexto, perspectivando essa dialética conflitiva existente nos sujeitos, é necessário de minha parte retomar a concepção trazida inicialmente, assumindo que a essência humana coincide com a práxis, para indicar, então, que sob à análise do trabalho alienado, busquei deixar menos obscurecido o entendimento de que a subjetividade não se dissocia de forma alguma das relações sociais de produção, determinando, de tal maneira, que a modificação dos processos sociais é que realmente ‘abrirá as portas’ da emancipação no campo subjetivo.

Desse modo, creio que as chaves das estruturas para a transformação da subjetividade dos sujeitos apresentam-se sob as chamadas ‘formas históricas de individualidade’, as quais Marx analisa sob a titulação de “[...] ‘forma-dinheiro’, ‘forma-capital’, ‘forma-salário’, assim como as leis de funcionamento e desenvolvimento social correspondentes, e também as formas e lógica sociais mais diversas como ‘família nuclear’ [...] e centenas, milhares de outras” (SÉVE, 1989, p. 157-158), ou seja, “[...] todas essas relações sociais, na medida em que regem as maneiras variáveis pelas quais os seres humanos se tornam personalidades” (*ibid.*, p. 157).

É destacada, portanto, a presença das relações sociais, das relações interclasses, intersubjetivas, como aquelas nas quais realizam e expressam essa alienação a ser enfrentada, sendo estas, como frisa Marx, relações fundamentalmente reais, relações práticas.

Nestas condições, se cada homem é síntese de relações sociais como illustrei, então, ele se constrói enquanto indivíduo a partir do momento que estabelece relações com outros homens, isto é, “[...] só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas por gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem” (SAVIANI, 2004, p. 46), enfim, não se é homem na própria gênese, se forma homem. Isso indica que o ser humano precisa ser educado/formado ao longo da vida, corroborando-se, assim, com a asserção de Saviani (1992), o qual desvela que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13).

Assim, a partir do instante em que se pense a subjetividade acerca da perspectiva materialista que aqui pretendi desenvolver, creio que a educação apresenta-se como um espaço privilegiado para o contraponto dessa ideologia típica do modo de produção capitalista. Digo isto, porque o educador tem a possibilidade de enfrentar a opacidade das relações sociais acima indicadas, buscando transmitir um conjunto de conhecimentos que mostra ao aluno que ele próprio é uma síntese das manifestações históricas características

desta a sociedade, e que em momento algum deixa de ser um sujeito histórico desse processo.

Tendo como base a concepção de subjetividade cunhada, até o momento, nesta monografia, segue-se o segundo capítulo com objetivo de delinear como a cultura corporal, enquanto objeto de ensino da Educação Física, trata a subjetividade humana.

3 A CULTURA CORPORAL E A SUBJETIVIDADE

Desde seu surgimento na escola, a Educação Física transitou por diferentes entendimentos enquanto disciplina curricular. Ao recorrer à literatura que volta seu olhar à construção histórica da área, me deparo com a existência de discursos higienistas, de empreendimentos na formação de corpos fortes e prontos para a defesa da nação, da necessidade da ‘qualificação física’ do trabalhador, chegando até a concepção do ‘aluno-atleta’ ou, ainda mesmo, à preocupação com métodos que contemplem as estruturas cognitivas e psicológicas dos educandos¹⁴.

A partir dessa afirmação gostaria de atentar para o fato de que o conhecimento trabalhado na escola situa-se dentro de um quadro de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais, o chamado paradigma. De distintos paradigmas, neste contexto, “[...] resultarão diferentes práticas pedagógicas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 49).

Assim, por muito tempo a reflexão pedagógica desenvolvida no seu interior era/é sustentada fundamentalmente pelos conhecimentos da biologia e seus derivados (BRACHT, 1999), relegando a Educação Física escolar um caráter de treinamento, de mera atividade, um ‘fazer por fazer’ ou até mesmo de descanso para a rotina da escola (SOUZA JÚNIOR, 1999; SILVEIRA e PINTO, 2001). O que se viu/vê foi/é uma disciplina que se mostrou/mostra descontextualizada histórica e socialmente, subsidiada por propostas que têm em comum “[...] o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central” (BRACHT, 1999, p. 79).

Apenas no decorrer da década de 1980 surge a perspectiva de Educação Física como prática social, indicando um movimento de ruptura dos modelos vigentes, com um debate despontando para posições críticas com relação à sociedade (DAOLIO, 1998) e à necessidade de articulação com a ‘prática social global’ superando um ato pedagógico voltado apenas em procedimentos técnico-metodológicos (TAFFAREL e ESCOBAR,

¹⁴ Para melhores esclarecimentos ver Daolio (1998), Bracht (1999), Perim e Krug (2003).

2004). Nesse caminho, como um marco importante, surge a concepção da cultura corporal no livro Metodologia do Ensino da Educação Física do Coletivo de Autores (1992), a qual baseia-se na pedagogia desenvolvida por Demerval Saviani, sendo esta denominada pedagogia histórico-crítica (BRACHT, 1999).

Refletindo sobre tal processo, compreendendo que a educação se vincula continuamente à sociedade (SAVIANI, 2003), acredito que toda escolha filosófica e teórica¹⁵ no âmbito educacional não deixa de ser uma opção política, pois as diferentes formas de entendimento da realidade estão sujeitas a interesses conflitantes, podendo, então, o educador atuar no caminho de algum dos sentidos das forças sociais que nela se apresentam (AVILA, LUZ e ORTIGARA, 1999).

Como o Coletivo de Autores (1992) esclarece em sua obra, a definição por parte do educador de seu projeto político-pedagógico é que norteia sua prática em sala de aula, ou seja, a relação instituída com os seus alunos, o conteúdo selecionado e seu objetivo com o mesmo, o seu tratamento científico e metodológico, assim como as discussões, as vivências, os juízos de valor e a lógica desenvolvida no espaço escolar delimitando a amplitude e a qualidade da reflexão desenvolvida.

Creio que se deva valorizar que nenhuma das linhas de pensamento sobre o social é detentora da verdade absoluta e tão pouco possui a exata e completa compreensão da realidade. No entanto, vejo que há um posicionamento teórico e epistemológico na ação educativa, mesmo que o educador acredite não ter uma filiação em nenhuma dessas abordagens descritas acima, porque a visão das relações sociais está presente na postura concreta do mesmo.

Portanto, tendo em vista que não existe prática pedagógica neutra, ao passo que o professor possui uma função central no processo de ensino ao orientar quais as questões que envolverão a aprendizagem e colocando ou não em reflexão os problemas de uma sociedade dividida em classes, parto dessa proposta do Coletivo de Autores (1992) para a

¹⁵ Penso aqui nos diferentes paradigmas em Educação Física acima citados.

compreensão do objeto de ensino da Educação Física, uma vez que ela apresenta a possibilidade de intervenções contra-hegemônicas no interior da escola.

Nesse sentido, concordo com o Coletivo de Autores (1992) quando indica que é necessário que cada educador detenha, de forma esclarecida qual projeto de sociedade e de homem que persegue, “quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (p. 26). Partindo dessa compreensão, vislumbro a demanda pelo docente assumir efetivamente um projeto político-pedagógico: político por intervir intencionalmente em uma direção e pedagógico por refletir em torno da ação da humanidade, explicitando as suas determinações.

3.1 O QUE É CULTURA CORPORAL?

Uma reflexão pedagógica sobre a cultura corporal deve voltar-se para as formas que o homem criou no decorrer da sua história, de representar o mundo através da expressão corporal. São elas: “jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

A Educação Física escolar que contempla essa proposta de ensino, deve reconhecer que a dimensão material expressa pelo corpo foi historicamente construída, o que aponta para a existência de uma cultura corporal a ser tratada na instituição escolar, sendo resultante do acúmulo dos conhecimentos produzidos em sociedade através da história humana, os quais necessitam ser repensados e transmitidos aos alunos na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim, o movimento humano, a ludicidade, as práticas esportivas, entre outras formas de manifestação cultural, carregam em si elementos históricos, morais, éticos, técnicos, políticos, filosóficos, entre outros (SILVEIRA e PINTO, 2001), as quais devem

ser retraçadas, refletindo sua origem e as transformações conceituais, valorativas e ideológicas pela qual passaram (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É essencial para essa concepção educativa, a construção da noção de historicidade da cultura corporal. Em acordo com o Coletivo de Autores (1992), “é preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando” (p. 39), tais práticas corporais foram construídas em períodos historicamente específicos, em resposta a determinadas demandas encontradas pela humanidade.

Precisamos compreender que a atividade prática do ser humano se dá em resposta aos desafios da natureza. Na tentativa de transformá-la, agindo sobre tal, é que o homem construiu sua materialidade corpórea e suas habilidades. Disso resultam um grande número de atividades expressivo-comunicativas com significados lúdicos, estéticos, artísticos, entre outros (ESCOBAR, 1995).

Os conteúdos de ensino emergem, então, de conhecimentos culturais universais, em domínio relativamente autônomo em face ao contexto escolar e, em particular, à Educação Física, os quais são incorporados pelos seres humanos e reavaliados de modo contínuo frente à realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Corroborando com essa afirmação, Libâneo¹⁶ *apud* Coletivo de Autores (1992) elenca que “[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais” (p. 31), ou seja, “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social” (*id.*).

Desse modo, os temas da cultura corporal exprimem o sentido, a intencionalidade e os objetivos da sociedade em que se situam historicamente, cabendo, assim, à Educação Física dar tratamento pedagógico a eles (CASTELLANI FILHO¹⁷ *apud* SILVEIRA e PINTO, 2001).

¹⁶ LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

¹⁷ CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Então, na construção do processo educativo e na organização/transmissão do conhecimento, as formas de expressão corporal dos educandos retratam os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes nas diferentes dimensões da vida, portanto, no seu viver particular, no seu trabalho, lazer, entre outras.

Acreditando nisso, o entendimento que envolve a cultura corporal pretende contribuir para uma reflexão que desenvolva a identidade de classe dos educandos, ao situá-la na prática social capitalista a qual estão sujeitos. Seu intuito, portanto, é possibilitar a consciência de classe destes, para que haja um engajamento deliberado na luta pela transformação estrutural da sociedade, buscando a conquista da hegemonia da classe trabalhadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O conhecimento é tratado, dessa maneira, a fim de permitir ao aluno a sua percepção enquanto sujeito histórico, “[...] capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada” (*ibid.*, p. 40). Essa visão de historicidade tem como objetivo provocar a concepção de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão “[...] deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas” (*id.*).

Pensada dessa forma, a cultura corporal constitui-se em um movimento que consiste em organizar e consolidar práticas que determinam claramente a realidade sócio-histórica do educando

[...] confrontando-as com outras que a elas se opõem, buscando competência e objetividade para levar à frente este projeto de forma a materializá-lo, explicitando assim a conquista de uma outra qualidade de vida para os homens, entendidos enquanto sujeitos históricos e construtores de seu próprio processo de humanização (*ibid.*, p. 43).

É fundamental suscitar o olhar crítico dos alunos, para que analisem e expliquem os diferentes pontos de vista presentes na sociedade, tomando uma postura em torno deles. Sob esta perspectiva, deverão ser inquiridas a construção histórica das diferentes práticas corporais e a sua influência sobre a vida dos indivíduos, as questões em torno do

esporte e do lazer, os valores provenientes da mídia, entre outros (SILVEIRA e PINTO, 2001).

A partir destas constatações anteriores, a seleção dos conteúdos da Educação Física inserida em tal realidade deve vislumbrar um princípio importante: a sua relevância social, em outras palavras, o conteúdo “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31).

Para dar conta de tal entendimento, a reflexão pedagógica possui algumas características específicas: ela ‘diagnóstica’, por estar remetendo à leitura da realidade; por conseguinte, é ‘judicativa’, pois para interpretar os dados encontrados nesta, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da sua perspectiva enquanto classe social¹⁸; sendo, por fim, ‘teleológica’, porque delimita um alvo a ser contemplado, uma direção que pode ser conservadora ou transformadora da prática social diagnosticada e julgada (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim, o encaminhamento teleológico ofertado pela Educação Física escolar, ao preconizar como seu objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, ao pensar pedagogicamente sobre valores acerca da

[...] solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (*ibid.*, p. 40).

Inserido nesta concepção, vejo que o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, entre outros conteúdos que venham a compor um programa de Educação Física na escola, mantêm contínua relação com a “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo

¹⁸ Porque os valores encontrados em uma sociedade capitalista são de classe.

urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros” (*ibid.*, p. 62-63). Com isso quero dizer, a partir da Metodologia Crítico-Superadora, que o papel da escola é promover a apreensão da prática social, da qual resultarão seus conteúdos de ensino.

O que se pode perceber, fundamentalmente, é que os conteúdos da cultura corporal a serem transmitidos na escola devem fazer menção à realidade dinâmica e concreta do mundo em que nos situamos, almejando uma nova compreensão dessa materialidade social, um novo juízo que supere o senso comum, que encaminhe o aluno a uma nova leitura da realidade com referenciais cada vez mais amplos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Uma metodologia na perspectiva crítico-superadora, segundo palavras próprias,

[...] implica num processo que acentue, na dinâmica de sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a sala de aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (*ibid.*, p. 87).

Enfim, as ações fundadas sob o entendimento da cultura corporal rompem com aquele tipo de Educação Física que tem como base a transmissão de regras, elementos técnicos e táticos de determinados esportes, como também com aquele modelo de aula que se reduz a uma atividade recreativa destituída de qualquer intencionalidade reflexiva por parte do docente, o famoso ‘soltar a bola’. Pretende, para além disso, efetivamente se constituir em um componente curricular na busca por uma formação humana que venha a possibilitar uma outra visão de sociedade, e que disposto disso, o próprio educando opte pelo caminho a ser trilhado.

3.2 A CULTURA CORPORAL E A RELAÇÃO COM SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia acima explicitada é, portanto, uma das maneiras de apreensão do conhecimento específico da Educação Física escolar a partir de uma concepção de

totalidade, onde o singular de cada tema da cultura corporal está sempre articulado com o geral, que é “[...] a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 19). Retrata, também, a necessidade de se explicitar ao aluno que a produção humana, seja qual for sua ordem, “[...] expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos” (*ibid.*, p. 33).

Assim, a organização pedagógica ocorre de tal forma que o conhecimento é compreendido como provisório e construído no processo histórico, o que contribui para a ampliação da referência do pensamento do aluno de modo espiralado, ou seja, há a constituição de formas mais elaboradas desse pensar decorrentes do confronto do saber popular (o senso comum) com o conhecimento científico como resposta às exigências das condições reais. Como indica Libâneo¹⁹ *apud* Coletivo de Autores (1992), não se trata de “oposição entre cultura erudita e cultura popular ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata ao conhecimento sistematizado” (p. 32).

Portanto, a visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, das expectativas das diferentes ciências para o entendimento da realidade. Nesse sentido, é o trato articulado do conteúdo sistematizado nas diferentes áreas que propicia ao educando “[...] constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28-29). Tal fazer pedagógico permite

[...] compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social [...] cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada. No mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, freqüentemente, proporcionam a perda de totalidade, busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinariedade, não como uma forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da realidade (GASPARIN, 2002, p. 03).

¹⁹ LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

Os saberes não seriam mais vistos de forma fragmentada, neutra, como algo destituído de uma construção histórica, “[...] mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história” (*id.*). Então, os conhecimentos demandam ser reconstruídos tendo em vista as suas várias determinações, em outros termos, dentro das condições de produção do mundo material.

Fica evidente que, nesta maneira de ensinar, se deve questionar o que é ‘natural’, o que não possui resposta aparente, o que é certo, enfim, é preciso que se interroguem as certezas e as incertezas, analisando-as e compreendendo-as dentro de uma totalidade dinâmica da realidade social (GASPARIN, 2002).

Esta concepção de ensino parte, então, de um trato metodológico dos conteúdos que favorece o entendimento dos princípios da lógica dialética materialista: “totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40-41). A perspectiva dialética possibilita a formação do sujeito histórico à medida que lhe capacita a dispor, por contínuas aproximações, de “[...] novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção” (*ibid.*, p. 34).

Para caracterizar esse movimento, lança mão de Saviani (2003), o qual aponta que ele vai da “síncrise (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)” (p. 74). Segundo o mesmo autor, o processo agora descrito encaminha-se à concepção dialética de ciência expressa por Marx no ‘método da economia política’²⁰.

A metodologia crítico-superadora que assume apoiar seu método na teoria dialética do conhecimento, entende, assim, que o conhecimento se constrói a partir da base

²⁰ MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa, p. 228-240, 1973.

material. Sobre este referencial epistemológico, Corazza²¹ *apud* Gasparin (2002) discorre que a esta teoria afirma que:

1º) o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social; 2º) a teoria está em função do conhecimento científico da prática social e serve como guia para ações transformadoras e 3º) a prática social é o critério da verdade e o fim último do processo cognitivo, a concepção metodológica dialética adota o mesmo paradigma, qual seja – 1º) partir da prática; 2º) teorizar sobre ela e 3º) voltar à prática para transformá-la (p. 06).

Dessa maneira, a cultura corporal demonstra que sua base filosófica é o materialismo, pois este preconiza que as idéias consistem no reflexo sensorial do mundo material, indicando que a materialidade real precede a consciência, estruturando-se na concepção contrária do idealismo para pensar e compreender a realidade (GERMER, 2000).

Nessa esfera, Taffarel e Escobar (2004) atentam para a iminência da compreensão do conhecimento como fruto da práxis humana e da gênese dos conteúdos das disciplinas escolares na atividade prática do homem na natureza, em outras palavras, para vislumbrar que os fenômenos da realidade estão ligados ao desenvolvimento histórico geral e, assim, que o processo cognitivo incutido pela Educação Física escolar é histórico.

Ao pensar nisso, coloco em perspectiva que o pensamento teórico/científico sobre o objeto de ensino da Educação Física escolar deve se desdobrar de forma que seu conteúdo e estrutura ilustrem que são determinações dos diferentes tipos de atividades necessárias à satisfação social humana na história, sendo permeados por aspectos ideológicos, políticos e filosóficos. Mesmo o produto não material dessas atividades é inseparável do ato de produção, são realizados e portam os significados do mundo objetivo, das relações da prática conjunta (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004).

Tendo em vista tal reconhecimento, pensando que a denominação ‘cultura corporal’ poderia elencar a existência de ‘tipos de cultura’, destaco a fala de Taffarel e

²¹ CORAZZA, S. M. Manifesto de uma dida-lé-tica. **Revista Contexto e Educação**. v. 6, n. 22, p. 83-99, abr./jun. 1991.

Escobar (2004): “pensamos não haver [...] necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que, para toda interpretação deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura. Assim entendido, a manutenção do nome, é secundária” (s/p).

Então, é possível conceber, como foi mostrado pelo Coletivo de Autores (1992), que o jogo, a ginástica, a dança, a mímica, o malabarismo, o atletismo, entre outros conteúdos atribuídos à Educação Física escolar, são todos representações historicamente construídas nas atividades objetivas dos seres humanos e pelas racionalizações dos resultados criados por elas (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004).

Enfim, não restam dúvidas quanto ao estatuto epistemológico da cultura corporal, a qual, dessa forma, apontou também para uma aproximação, no âmbito da educação, com a pedagogia histórico-crítica por levar em consideração que o processo educativo se torna nesta sociedade um campo de constantes conflitos e, como tal, representa interesses diversos. Nesse contexto, não compreende a educação como principal mecanismo para as transformações sociais, mas sim, em relação dialética com a sociedade, o que, no entanto, não a impede de estar a serviço da transformação das relações de produção (SAVIANI, 1992).

Nesse sentido, por ser baseada no projeto histórico marxista, deve situar-se de forma orgânica sob uma contundente crítica às relações sociais de produção capitalistas. Assim, alia-se a um projeto revolucionário de sociedade que luta pela superação da mesma a partir da perspectiva da classe operária. Portanto, a metodologia crítico-superadora vincula-se claramente ao projeto histórico socialista (ESCOBAR, 1995).

Em acordo com o Coletivo de Autores (1992), a cultura corporal encaminha a uma forma de organização que “[...] será construída dentro do processo de luta pela afirmação do projeto político pedagógico disputado no âmbito do movimento histórico pela transformação estrutural da sociedade” (p. 42). Posso ver, dessa maneira, que esta concepção concorda com o que traz Saviani (2003) frente à superação da crença com

relação à autonomia ou na dependência irrestritas da educação diante das atuais condições sociais:

a pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar [...] que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação na sociedade (p. 66).

3.3 CULTURA CORPORAL E SUBJETIVIDADE

Entender a cultura corporal na perspectiva acima elencada, portanto, reconhecendo que os atos humanos são essencialmente sociais e históricos, resultantes das condições objetivas provenientes da materialidade econômica, a coloca sob às mesmas críticas norteadas ao marxismo e sua base filosófica, ou seja, o materialismo histórico-dialético.

Nesse rumo, é facilmente visto que esta corrente filosófica e sua forte carga de engajamento prático que marcou fortemente a cultura, diante da dinâmica da realidade nas esferas social, econômica, política e científica, acabou sendo constantemente colocada à prova (CLOT, 1989).

É recorrente a designação ao marxismo como uma determinada abordagem do real, pelo menos ao nível do senso comum, que seria “[...] marcada por uma concepção demasiado simples e demasiado direta da causalidade, que exprime mal a complexidade e a consistência da vida social e psíquica [...] um materialismo redutor” (*ibid.*, p. 183).

Dessa maneira, é efetuada uma crítica radical à atenção marxista em relação ao real. Clot (1989) indica uma abordagem por demais mecânica atribuída a esta forma de pensamento, a qual, segundo esse, com honrosas exceções, padeceu de um objetivismo paralisante. O mesmo autor relata que houve o desenvolvimento de obras marcantes por parte de Lévi-Strauss, de Foucault, de Lacan, pondo em suspeita a teorização marxista

pouco ansiosa por renunciar ao caráter determinante das realidades sociais sobre a humanidade.

Então, o marxismo, pelo menos para algumas pessoas que interpretam suas teorias, cultivou, assim, “[...] uma visão do social um pouco artificial” (*ibid.*, 1989). Desse modo, critica-se uma percepção de que a pessoa é formada por uma junção quantitativa e consistente, internamente harmônica, composta como resultado de ações que viriam a moldar seu perfil ou seu modo de comportamento, sendo relegada a segundo plano a dimensão essencial das contradições, das diferenças entre os indivíduos, a sua subjetividade (MELO, 2003).

O que fica explícito, perante tal colocação, é que há um entendimento de que qualquer concepção fundamentada no materialismo histórico-dialético, de uma forma ou de outra, encaminharia a uma visão de subordinação causal da estruturação interna aos fatores de condicionamento imputados pelo modo de produção dominante e pela exploração de classes, limitando-se a análise a esse aspecto. Em outras palavras, se apoiaria exclusivamente no estudo das estruturas sociais, porque pensa somente nos indivíduos enquanto ‘caixas pretas’ sujeitas aos condicionamentos de um determinismo externo (SÉVE, 1989). Em tal contexto, Saviani (2004) indica que as leituras que acabaram prevalecendo da obra de Marx tenderam realmente “se não a excluir, a relegar para um plano secundário o problema da individualidade” (p. 22).

Para Daolio (2004), Marx não conseguiu contemplar os indivíduos humanos nas suas considerações mais subjetivas, algo como se a subjetividade fosse ‘coagida’ pela objetividade das relações materiais, em outros termos, sendo o criador de um ‘anti-humanismo teórico’ para o qual os sujeitos seriam apenas ‘suportes’ das relações materiais (SÉVE, 1989), estas as únicas merecedoras de sua atenção. Haveria, portanto, a negação do indivíduo em prol do pensamento sobre a sociedade e suas relações de produção.

Neste sentido, como já disse, a cultura corporal não ficou alheia a essas críticas. Daolio (2004) indica este movimento ao expor que os aspectos materiais da cultura são

ênfatisados nesta abordagem em detrimento da dimensão simbólica, da produção da vida humana na dinâmica cotidiana e singular. Em suas próprias palavras: “ênfatisando a dimensão social, a abordagem crítico-superadora deixa de considerar o indivíduo e sua subjetividade. Daí ser possível afirmar que o ser humano da abordagem crítico-superadora é visto principalmente como ser social” (*ibid.*, p. 64-65).

Este autor destaca que a subjetividade e a relação entre as identidades pessoal e social são de extrema importância no âmbito da Educação Física escolar, mas continuamente são esquecidas e secundarizadas por esta disciplina que acaba sendo determinada a partir de padrões objetivos, por formas de ensino que não privilegiariam a dimensão subjetiva dos educandos.

Concebendo essa organização da disciplina em torno das determinações sócio-históricas, Taborda de Oliveira (2003) confirma que essa ‘tradição’ em se buscar a ‘relevância social dos conteúdos’ não está atenta para os desejos, as necessidades e outras possibilidades dos educandos. Isso ocorre, diz ele, porque os conteúdos ‘pedagogizados’²² são conseqüentemente vistos sob uma ênfase motriz e ‘conteudista’, reduzindo-se a um formalismo que encaminha a uma estreiteza no pensar acerca dos processos formativos presentes na escola.

Sob este horizonte, a cultura corporal e seus já enunciados temas pedagógicos, ao serem tratados metodologicamente nas aulas de Educação Física, estariam apenas participando de um movimento que acentua a dimensão da motricidade em aulas estritamente formais, reduzidas fundamentalmente aos seus meros 50 minutos. Taborda de Oliveira (2003) retrata que isso se dá, então, pois o educador permaneceria ‘na prática’ restrito ao discurso (no sentido literal do termo) da ‘transformação da sociedade’, da ‘relevância social dos conteúdos’, da construção ‘sócioistórica’, fechando os olhos para os outros elementos do educando presentes através de seu corpo no âmbito escolar, nos ‘espaços e tempos’ escolares.

²² Se referindo aos conteúdos elencados pela concepção trazida pelo Coletivo de Autores (1992): jogos, ginástica, lutas e dança.

Assim, Taborda de Oliveira (2003) crê na existência de um senso comum dogmático, cristalizado e consensual entre os educadores que compreendem historicamente o desenvolvimento do que chama de ‘temas de movimento’ e, que fiéis a “[...] uma interpretação tosca do marxismo” (p. 170), acreditam transformá-los e utilizá-los na direção de uma sociedade mais humana, o que os faz perder de vista a possibilidade de uma inflexão na direção do sujeito, algo que para ele é essencial ao se vislumbrar a emancipação de qualquer forma de dominação.

Dessa maneira, é como se existisse um tipo de incomunicabilidade entre o real e o simbólico, a qual é sustentada por uma enunciada divisão do trabalho teórico entre a subjetividade e a atividade, as quais, segundo Clot (1989), “[...] não foram mais que registros distintos da história” (p. 183). Pensando nisso, trago Doray (1989) e seu entendimento de que “o marxismo militante encontrará nesta conjuntura a evocação insistente de uma exigência pouco confortável: a de formular as implicações de seu projeto e de sua visão ética no campo da subjetividade” (p. 80).

Considerando as freqüentes críticas apresentadas, de que a cultura corporal não considera a subjetividade humana, é que busco contrapô-las ao afirmar que, tanto o materialismo histórico-dialético quanto a cultura corporal, abordam a subjetividade do ser humano, porém, diferente das exposições feitas por Taborda de Oliveira (2003) e Daolio (2004). Como pôde ser constatada, a perspectiva cunhada por esses autores é de que a subjetividade estaria alheia à dimensão social, como se as relações sociais de produção não fossem constitutivas da subjetividade humana.

Logo, a cultura corporal recusa as concepções fixadas por teóricos de uma concepção, dita, marxista em que “[...] o fetichismo da mercadoria na dinâmica atual da reprodução do capital abrangeria de maneira completamente totalizante, o conjunto de atividade dos indivíduos” (SILVEIRA, 1989, p. 76), como também, as descrições de que a sua orientação fundamental supõe um tipo de abordagem ‘realista’ do concreto que faria pouco caso das formas estruturais abstratas (SÉVE, 1989).

Nesse contexto, a questão da subjetividade afigura-se como um campo muito mais complexo do que o imaginado para qualquer sujeito que possua como intenção apropriar-se da cultura corporal e do materialismo histórico-dialético, a qual demonstra ter sido pensada nesta amplitude pelo próprio Marx ao assumir, segundo sua filha Eleonora, ter como sua asserção preferida: “sou um homem, e nada de humano me é estranho” (FROMM²³ *apud* MELO, 2003, p. 141).

Essa complexidade surge porque há uma distância histórica ignorada no modo de aparecerem as formas que regulam as relações econômicas atuais²⁴, e “[...] essa ignorância socialmente invisível determinará a repercussão subjetiva desse processo nos homens que vivem e encontram-se submetidos a ele” (ROZITCHNER, 1989, p. 124). Afinal, a matéria é inexpressiva, ela não fala, os homens é que lêem nelas os sentidos que aparecem na relação com eles. Aparentemente “[...] o sentido vem das coisas, mas, na verdade, é nossa própria resposta que lemos como vindo delas” (*ibid.*, p. 136).

Portanto, o ser humano se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para determinada manifestação (lúdico, artístico, entre outras), a qual é uma representação, uma perspectiva ou conceito produzidos por uma consciência social, que pode ser chamada de ‘significação objetiva’. Diante dela, “[...] ele desenvolve um ‘sentido pessoal’ que exprime a subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Pensando nisso, se há uma distância que permeia essas significações objetivas, os limites das contradições não são alcançados (ROZITCHNER, 1989), favorecendo o não entendimento pelos educandos do porquê o jogo prazeroso transformou-se em guerra, do porquê o lúdico passou a ser agonístico, o solidário resultou no competitivo, a motivação em fomento à agressividade (ESCOBAR, 1995). Com efeito, é necessário que tenhamos

²³ FROMM, E. **Conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

²⁴ Ver o capítulo **Apreciações em torno de uma teoria materialista da subjetividade**.

em mente que a alienação, a coisificação do social e o fetichismo se originam “[...] no pouco uso feito das contradições que opõem o real a si mesmo” (CLOT, 1989, p. 184).

Isso decorre, em acordo com Marx, do fato de que com a divisão social do trabalho, a apropriação privada e os antagonismos de classe, se imputou “[...] um profundo divórcio entre os homens e as suas condições objetivas de existência, metamorfoseadas em poderes independentes e cegos que os subjugam: trata-se da alienação, no sentido histórico da palavra” (SÉVE, 1989, p. 148).

Nesse sentido, há a necessidade de criar um entendimento de como foram se transformando os sujeitos que trabalham, a fim de explicar a complexidade das relações e da organização social. Como desvela Rozitchner (1989), o indivíduo é sempre o parâmetro fornecedor do sentido de cada sistema e seu modo de existência é diretamente aliado à descrição do mesmo, havendo, assim, “[...] um desenvolvimento histórico da lógica que, ainda que ignorada pelo sujeito, determina a constituição subjetiva de cada um dos indivíduos que fazem parte deste campo” (p. 116-117).

Desse modo, deparando-se com diferentes estruturas e formas de simbolização na sociedade, os indivíduos acabam produzindo sua capacidade para se integrarem no sistema de um modo ou de outro, dizendo de outra maneira, da relação com seu meio social dependerão suas capacidades subjetivas e sua consciência em relação aos demais (ROZITCHNER, 1989).

O próprio Coletivo de Autores (1992) discorre que o homem, “[...] simultaneamente ao movimento histórico da construção da corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo” (p. 39).

Por isso não se trata, em Marx, somente do desenvolvimento dos modos de produção, tomados em sua forma mais ampla, mas, simultaneamente, do entendimento de

como esse homem que trabalhava, no começo da história, acabou sendo, no fim desta, trabalhador assalariado, pura subjetividade, sem objeto, separado de seu corpo comum natural, de sua ‘natureza inorgânica’ e da comunidade. E Marx vai mostrando como a individuação do homem, sua personalização é produto de um processo histórico;

ressalta uma gradação no que poderíamos chamar o desenvolvimento histórico do aparelho psíquico, e, ao mesmo tempo, vai mostrando como os sistemas históricos, que organizam a representação do poder e a expropriação do trabalho, vão se esforçando para encobrir tanto a percepção deste despojamento através de formas jurídicas que os disfarçam e encobrem, quanto a origem da qual resulta, a memória que desaparece e procura ser apagada, e as novas inscrições (ROZITCHNER, 1989, p. 117-118).

Essa análise econômica traz consigo uma significação subjetiva fundamental, ou seja, ela desdobra como o indivíduo que, por meio de seu circuito social e pela operação silenciosa das relações de produção, depara-se com as contradições sociais presentes na realidade concreta e as despojada de seus fins próprios, numa palavra, aliena-as, no sentido subjetivo do termo (SÉVE, 1989).

Contradições, então, que têm de ser imprescindivelmente percebidas e compreendidas em algum nível da realidade, sendo que isso só se dará na Educação Física escolar com o aprofundamento histórico propiciado pela cultura corporal, uma vez que é o procedimento que viabiliza a apropriação do conhecimento com a atitude crítica necessária à explicação da diversidade dos campos que a compõem (ESCOBAR, 1995).

Nesse caminho, por exemplo, frente à realidade do fenômeno do esporte, a Educação Física precisa promover na escola, segundo Escobar (1995), “[...] a compreensão e explicação da ideologização e o fetichismo que envolvem as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho” (p. 95), evitando que se reforce a elaboração conceitual da realidade a partir dos elementos do senso comum, os quais estão impregnados por uma ‘cultura de consumo’ em torno dessa manifestação esportiva.

Atualmente a influência do esporte no sistema escolar é de tamanha magnitude que existe, então, não o esporte ‘da’ escola mas sim o esporte ‘na’ escola, indicando “[...] a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54). Assim, é comum nesta disciplina a sua organização em torno de princípios como o “[...] de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas” (*id.*).

Isto posto, o Coletivo de Autores (1992) valoriza que através da estruturação biologicista que fundamenta a prática esportiva no âmbito da Educação Física escolar, buscou-se a formação de um homem sob os pressupostos de uma sociedade de classes, ou seja,

forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo (p. 36).

Portanto, sob o olhar da cultura corporal, a perspectiva da Educação física escolar que tem como objeto de ensino esses pressupostos corrobora para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo fora de contestação a estrutura da sociedade capitalista. Situação essa que coaduna com o entendimento de Marx sobre o aparecimento de um campo subjetivo imaginário que desenvolve aos trabalhadores, sob a forma de uma representação, a existência real da dominação a que são sujeitados: “a representação do poder como organização externa, alheia e desconhecida – no plano ideal –, assim como submissão prática e autoritária da própria vontade à vontade de outro” (ROZITCHNER, 1989, p. 141).

Outro anúncio que deve ser criteriosamente refletido no âmbito da Educação Física escolar é a chamada ‘pedagogia do corpo’, a qual caminha ao lado da maioria das propostas pedagógicas na área, mesmo daquelas que se intitulam ‘progressistas’ (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004).

Foram diversas as produções teóricas que pensaram ‘o corpo’, fornecendo a ele uma conotação abstrata, desvinculada do real, “[...] pairando sobre as relações concretas historicamente situadas” (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004, *s/p*). Desenvolvem-se, assim, teorias idealistas de corporeidade, ou seja, como se a exatidão não residisse do lado dos objetos, mas sim nos processos epistemológicos, desconsiderando o caráter ideológico, político e econômico da ciência (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004).

Sob tal entendimento, a perspectiva da corporalidade, anunciada por Taborda de Oliveira (2003), acaba se enquadrando nesta concepção idealista de corpo, uma vez que centra-se unicamente no indivíduo a fim de explicar sua subjetividade, algo como se esta não se constituísse, em sua essência, com base nas relações sociais de produção.

Desse princípio idealista resulta, também, a idéia da presença de ‘entidades’ no corpo dos alunos: a afetiva, a cognitiva e a motora, as quais ‘amarradas’ dariam conta de sua totalidade. Esse conceito, então, é arraigado no positivismo, em outros termos, tem como pressuposto teórico que a explicação sobre um objeto está nele próprio. Disso origina-se a contínua centralidade e interesse na compreensão do movimento muscular, na fisiologia, nos aspectos psicológicos e neurológicos (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004). Em tal entendimento, as atividades humanas são consideradas “[...] ‘atos naturais’ que representam a necessidade do organismo, além do que, sendo naturais, esses movimentos não precisam ser ensinados e podem ser tratados a partir de simples classificações” (*Ibid.*, *s/p*).

O que se viu, entretanto, nestas posturas que apontam para a ‘desvinculação’ da dimensão simbólica em relação ao real, na qual muitos imaginaram encontrar uma resposta, foi abandono do real em si mesmo, uma concepção abstrata, metafísica do sujeito na qual é “[...] é escamoteada a formidável objetividade impessoal do modo de produção e suas leis” (SÉVE, 1989, p. 161-162).

Segundo Taffarel e Escobar (2004), se o educador apoiar-se sobre a corporeidade para o desenvolvimento de sua prática pedagógica²⁵, o resultado dessa pode redundar na “[...] ampliação do espaço de contestação à função social da escola ou no fortalecimento da reprodução dos interesses dominantes que determinam a forma e o conteúdo da escola capitalista” (*s/p*).

Enfim, a própria educação, de modo geral, surge como um mecanismo muito eficaz ao combate às forças contrárias ao modelo histórico capitalista através de uma “[...]

²⁵ No trato com o conhecimento, na formação do pensamento teórico-científico do aluno e na avaliação do seu rendimento.

‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva” (MÉSZÁROS, 2005, p. 17). Dessa forma, a educação, a qual poderia ser uma via decisiva para a transformação da realidade, tornou-se um elemento do processo de “[...] acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (*ibid.*, p. 15).

Então, refletindo sobre o contexto retratado neste estudo, em resposta as minhas indagações iniciais, digo que a análise de Marx e, por consequência, da cultura corporal, consistem em ler esta objetivação distanciadora, que já não nos diz nada, portanto, visa “[...] desentranhá-la, pondo em evidência que todos os problemas cruciais estão, de algum modo, circulando aí” (ROZITCHNER, 1989, p. 128). Devo valorizar que em lugar do determinismo sociológico designado ao marxismo, aí se deva indicar que há uma constatação crítica da sujeição dos homens a partir das relações de classe que incide diretamente na sua subjetividade.

Rozitchner (1989) deixa claro que a

particularidade, universalidade, cidadania, identificação, tempo de vida e espaço, consumo da vida individual e social, anseio insatisfeito, comunidade e cooperação, representação do coletivo, intercâmbio de qualidades, apropriação do alheio, liderança e submissão: vida fugaz e expropriação do próprio tempo, distanciamento da origem, encobrimento da irreduzível vida pessoal convertida em geral. Todas estas referências referidas à ordem inter-humana mais subjetiva já estão presentes na análise objetiva da mera forma mercantil, como se estas organizassem somente um simulacro de equilíbrio e de coerência, elevando até sua realização, mas despojado de sua verdade e de seu enraizamento nos sujeitos (p. 129).

A Educação Física escolar, por sua vez, só pode se situar neste caminho quando suas diversas produções e suas ações pedagógicas não se limitarem à falta de explicitação de seu projeto histórico (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004). Em acordo com Escobar (1995), o professor deve “[...] propor problemas que demandem investigar e reproduzir, pedagogicamente, as condições materiais-objetivas da procedência do conteúdo da prática em questão” (p. 94).

E historicizar não significa resumir-se a definições ou conceitos abstratos, e sim pensar no modo de produção e desenvolvimento dessas atividades enquanto fenômenos sociais, pois só a partir daí podem ser encontradas as “[...] explicações da diversidade de formas que assumem as práticas dos diferentes grupos sociais” (*ibid.*, p. 95). Assim, as manifestações corporais têm que ser compreendidas pelos educandos como uma resultante entre uma oferta (diversas práticas, modelos, regras e instituições específicas) e uma procura diretamente ligada às disposições socialmente construídas em torno de determinadas expectativas e interesses (ESCOBAR, 1995).

Em síntese, a Educação Física deve assinalar que não se pode perder de vista a formação dos alunos em um espaço-tempo da vida em uma sociedade de classes, ou seja, que “capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de habilidades motoras básica, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos” (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004, *s/p*).

E, então, desenvolver uma reflexão pedagógica para que o aluno possa compreender que

quando o homem esquia em vertiginoso ziguezague numa íngreme ladeira, cinde as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas, voa graciosamente em asa delta ou livre e ousadamente em trapézios altíssimos, coloca uma bola num ângulo imprevisível da quadra de tênis, permanece no ar desafiando a gravidade numa arriscada pirueta ginástica ou finta sagazmente seu rival com a bola inexplicavelmente colada no seu pé, está materializando em movimentos um conteúdo cujo interior só se determina e define no próprio curso da sua realização. O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade dos sentidos lúdicos, estéticos, agonistas, competitivos e outros, que se relacionam com a realidade própria da vida do sujeito que age (*id.*).

Percebendo, portanto, que essa materialização da sua experiência prática é a unidade indissolúvel entre interior e exterior, entre subjetivo e objetivo. As atividades não objetivam idéias e sentimentos, elas são a expressão material de vivência ideológicas, políticas, religiosas, entre outras, as quais estão sujeitas às leis sócio-históricas originadas das relações, propriedades e nexos da prática social conjunta, em outros termos, portam os significados ideais do mundo objetivo (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004).

Nessa conjuntura, não vejo outra concepção que pense tanto na subjetividade dos educandos inseridos nas aulas de Educação Física quanto aquela que situa a relação social dada pela divisão do trabalho, apontando que a dominação do homem pelo homem é constantemente sustentada na atividade humana pela alienação, esta que, conseqüentemente, impregna-se na prática escolar e suas abordagens teóricas (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004).

Não há contribuição maior para a subjetividade dos alunos, quanto aquela ação que se proponha a refletir essa atividade objetiva que gera, “[...] além do caráter objetivo das imagens, a objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos, demonstrando que os fins não se inventam nem se colocam voluntariamente pelo sujeito senão que então dados nas circunstâncias objetivas” (TAFFAREL e ESCOBAR, 2004, *s/p*).

Assim, a cultura corporal, baseada na dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento, a qual tem como ponto de partida a prática produtiva, o trabalho, apresenta-se como rico terreno de possibilidades no campo da subjetividade, principalmente no auxílio à transformação dos educandos em sujeitos ativos, uma vez que se manifesta enquanto pensamento materialista e revolucionário que pretende combater os fetichismos para melhor decifrar o sentido dos atos humanos, no ímpeto de uma reapropriação subjetiva da história a partir daqueles que são seus atores, “[...] coisa que, naturalmente, só é realizável caso o projeto teórico não seja, por natureza, estranho a eles, isto é, caso vise à sua desalienação individual e coletiva” (SÉVE, 1989, p. 177).

4 CONCLUSÃO

Inicialmente gostaria de evocar que este estudo não pretende contemplar a questão da subjetividade em sua totalidade enquanto fenômeno social, ao ponto que esta se constitui no seio da complexidade existente nas relações concretas historicamente construídas, o que determina o caráter amplamente inacabado do trabalho. Nesse sentido, sob a noção de historicidade desenvolvida, é imprescindível de minha parte assumir a provisoriidade deste conhecimento produzido.

Sob tal horizonte, devo, inicialmente, valorizar o desafio apresentado a partir desta tarefa, ou seja, pensar a subjetividade no contexto da cultura corporal. Exigência de um processo que ocorre em meio a um movimento, por parte de algumas correntes do pensamento, que indica uma espécie de individualismo apolítico, o qual se acrescenta ao esteriótipo sinalizado à Marx e aos marxistas, aonde toda a centralidade de suas análises estariam se resumindo à estrutura econômica, isto é, um caminho que acabaria restringindo a subjetividade a mero reflexo das determinações materiais. Portanto, a Educação Física escolar inserida na concepção enunciada acima, faria parte de tal ‘anti-humanismo teórico’, ficando reduzida ao estreito e dogmático pensamento ‘do social’, relegando a um segundo plano a subjetividade dos alunos.

Neste contexto, a partir das perspectivas desenvolvidas neste estudo a fim de esclarecer o problema investigativo proposto, concluo, mesmo que provisoriamente, que o materialismo não é esse objetivismo, nem tampouco um naturalismo aperfeiçoado, e o meio social para ele está longe de ser uma acumulação de ‘coisas’ que condicionam a subjetividade, o que refuta a grande maioria das críticas a esse direcionadas.

Somado a essa primeira conclusão, gostaria de deixar claro, ao contrário de que muitos pensam, a preocupação teórica e prática com a subjetividade humana que se encontra no interior do pensamento marxista, e, conseqüentemente, presente na cultura corporal.

O motivo principal desta afirmação se dá pelo fato de que no capitalismo a lei suprema é fazer não homens, mas dinheiro, sacrificando tudo em benefício da acumulação da riqueza sob a sua forma abstrata, segundo uma lógica tornada demente. Portanto, sob as condições indicadas no decorrer do caminho que percorri, vi um tipo de subjetividade forjada no interior destas relações sociais de produção que, diante de um possível desenvolvimento integral dos indivíduos, mostrou-se essencialmente incapaz de tal coisa.

Nos dias de hoje, como foi mostrado, há um tamanho afastamento em relação às capacidades subjetivas dos indivíduos, que se ameaça toda a humanidade com alienações sem precedentes, as quais legitimam a dependência dos trabalhadores, encobrindo, através das representações sociais existentes, o processo histórico que os leva à expropriação de seus próprios poderes.

Assim, Marx responde a um humanismo moralizante²⁶ com o entendimento de que não haverá transformação dos indivíduos sem íntima correspondência com as transformações das relações de produção da sociedade. Tem em vista, então, que uma sociedade sem exploradores e explorados é a única em que o desenvolvimento livre dos indivíduos não é uma expressão vazia, mas sabe, contudo, que a passagem a esta circunstância pressupõe toda uma série de processos históricos que modificarão completamente a realidade e, por conseqüência, os homens nela situados.

Nesse rumo, ao se abordar a subjetividade, trata-se, então, de uma questão política no sentido mais forte do termo, e aí situa-se a maior contribuição do pensamento materialista, o qual se propõe a realizar uma radical crítica do que o homem faz de sua vida e o que sua vida faz dele, em outras palavras, desenvolvendo uma forma de pensar que rompa com a ‘embriaguez’ da consciência capitalista, sendo que o intuito possuído é, portanto, o de colocar o poder social sob o controle comum. Para tal, muito vai depender da capacidade das forças mais conscientes para subsidiarem a construção de um movimento social e político engajados sob esse norte, e isto não se faz, vislumbrando o importante papel da educação neste processo, se de início não houver o entendimento do

²⁶ O qual há tempos insiste que não se mudará a sociedade se não mudarem inicialmente os homens.

que é essa estrutura social, como age, quais as formas ali encontradas e as contradições resultantes.

Pensando nisso, tendo em vista que a cultura corporal tenta garantir aos alunos que apreendam as diferentes manifestações encontradas na realidade social, que na transmissão dos conhecimentos sejam compreendidos os elementos circundantes a partir da perspectiva de classes sociais, aponto que, dentre as diferentes possibilidades em Educação Física escolar, talvez a subjetividade não tenha sido tão contemplada através do processo pedagógico quanto nesta concepção de ensino.

Concluo, pois, que não há forma mais rica para o trato da subjetividade dos educandos quanto aquela perspectiva que busca situar-se para além da falta de explicitação do projeto histórico, da acepção em torno de um homem abstrato e uma ‘cultura do corpo’ que encaminha a formação de um sujeito a-histórico, as quais são tão interessantes ao capitalismo. Assim, não se pensa tanto na subjetividade dos alunos quanto uma abordagem que se enuncia claramente como um projeto de superação das relações sociais capitalistas, sabendo que não existirá um completo ‘desenvolvimento dos homens’ sem que haja uma estruturação dos mesmos a partir de sua desalienação social.

Diante dessas conclusões realizadas, para que se dê fim à tal alienação, é necessário que os atores do processo de produção nele se reconheçam, o que implica diretamente a uma demanda pelo acesso à cadeia completa das representações. Para isto, através das considerações trazidas por este estudo, concebo que precisamos estabelecer relações entre os projetos pessoais e as formas culturais de apropriação, aclarar os vínculos que amarram os sujeitos e as determinações gerais do sistema, enfim, que as ações geradas a partir da cultura corporal sejam um instrumento para significar o real, no combate da distorção e ocultamento das relações de produção.

Portanto, é preciso situar a escola, a educação e, em especial, a Educação Física dentro do conflito e das delimitações decorrentes dos interesses existentes na sociedade, entendendo o fenômeno educativo imerso à realidade sócio-econômica vivida, redescobrando suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho.

O que se espera realmente, é que não nos restrinjam na ingenuidade de uma forma pedagógica que acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma, um tipo de escola ‘redentora da humanidade’, mas, a contraponto, que se crie uma consciência crítica que possibilite à escola e à Educação Física compreender sua relação com o que há objetivamente, com a materialidade essencial às relações de produção.

E ao refletirmos em torno dos grandes problemas sócio-políticos atuais, tenhamos em vista, que não estamos propondo um ato de doutrinação, e sim a defesa para a escola e para a Educação Física de uma proposta viabilize a leitura da realidade, estabelecendo compromissos efetivos com projetos políticos de mudanças sociais.

Nesse sentido, devemos entender os professores e alunos como agentes sociais, os quais vêem que se na história ocorre a alienação, interferindo na sua subjetividade, na história mesma se criam as condições para sua eliminação.

Condições estas que levam todo educador a ter que definir em seu horizonte a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona e como o trata metodologicamente, bem como os valores e as reflexões que desenvolve junto aos educandos. Assim, creio que, em contrapartida ao ensino tradicional, não basta anunciar o que é certo apenas, é necessário confrontar as certezas, desautorizar o senso comum, e, para isso, nada melhor do que demonstrar a falsidade do que é entendido como verdadeiro e o verdadeiro daquilo que é defendido como falso.

Por fim, diante desta síntese do real, permeada de múltiplas determinações, sugiro novos estudos que contemplem a diversidade dos saberes especializados, bem como uma capacidade teórica suscetível de conceber o seu sentido global, a qual é literalmente convocada para um melhor entendimento da dimensão subjetiva das relações de produção.

5 REFERÊNCIAS

- AVILA, A. B.; LUZ, A. A.; ORTIGARA, V. Educação Física/Esporto e processo de ensino aprendizagem: um caminho de múltiplas determinações. In: GOELLNER, S. V. (org). **Educação Física / Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- BERTRAND, M. O homem clivado: a crença e o imaginário. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (orgs.) **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- CLOT, Y. O marxismo em questão: posfácio. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DORAY, B. Da produção à subjetividade: referências para uma dialética das formas. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.
- ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Revista Motrivivência**, ano VII, n. 8, p. 91-102, dez. 1995.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- GERMER, C. M. **Contribuição ao entendimento do método da economia política, segundo Marx**. Curitiba: CMDE/UFPR, 2000.
- IRIARTE, G. **Neoliberalismo sim ou não?: manual destinado a comunidades, grupos e organizações populares**. Trad. João Paixão Netto. São Paulo: Paulinas, 1995.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. 6ª ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, n. 44, v. 19, p.59-72, abril 1998.
- MELO, D. M. de. Subjetividade e gênero no MST: observações sobre documentos publicados entre 1979 e 2000. In: GOHN, M. da G. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

PERIM, M. F.; KRUG, H. N. A influência da cultura corporal sobre a educação física escolar. **Revista Centro de Educação**, n. 1, v. 28, 2003.

ROZITCHNER, L. Marx e Freud: a cooperação e o corpo produtivo. A expropriação histórica dos poderes do corpo. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

SANTOS, F. A. **Trabalho e Educação do Campo: a evasão da juventude nos assentamentos de reforma agrária – o caso do assentamento José Dias**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.

_____. **Escola e democracia**. 36ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SÉVE, L. A personalidade em gestão. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

SILVEIRA, G. C. F.; PINTO, J. F. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, n. 3, v. 22, p. 137-150, maio 2001.

SILVEIRA, P. Da alienação ao fetichismo: formas de subjetivação e de objetivação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

SOUZA JÚNIOR, M. A educação física como componente curricular...? ... isso é história! Uma reflexão acerca do saber e do fazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 21, v. 1, p. 207-213.

6 REFERÊNCIAS CONSULTADAS

APPLE, M. W. *et al.* **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTINHO, C. N. Cidadania, democracia e educação. **Revista Escola: espaço de construção de cidadania. Série Idéias**, n. 24, p. 13-26, 1994.

LÜDKE, M. *et al.* **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, N. Educação brasileira em tempos neoliberais. **Revista Princípios**, n. 45, v. 6, p. 52-61, 1997.